

Table des matières

Introduction générale -----	1
------------------------------------	----------

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 01 : Évaluation et enseignement/apprentissage : deux processus pédagogiques complémentaires

Introduction -----	5
1-L'enseignement/apprentissage -----	6
1-1- Les objectifs d'apprentissage -----	6
1-1-1- Les objectifs généraux -----	6
1-1-2- Les objectifs spécifiques-----	7
1-1-3- Les objectifs opérationnels -----	7
1-2- Le français langue étrangère (FLE) -----	.7
2- L'évaluation -----	7
2-1- L'omniprésence de l'évaluation -----	8
2-2- Pourquoi évaluer -----	8
2-3- Les types d'évaluation -----	9
2-2-1- L'Evaluation diagnostique -----	9
2-2-2- L'Evaluation sommative -----	9
2-2-3- L'Evaluation formative -----	9
2-3- Les outils d'évaluation-----	10
2-3-1- Les grilles d'observation -----	10
2-3-2- Les grilles analytiques -----	10
2-3-2-1- Les grilles uniformes -----	10
2-3-2-2- Les grilles de vérification -----	11
2-3-2-3- Les grilles analytiques à échelles descriptives -----	11

3- L'auto-évaluation -----	11
3-1- L'importance de l'autoévaluation -----	11
3-2- Les objectifs de l'autoévaluation -----	12
Conclusion -----	13

Chapitre 2 : Le portfolio en FLE

Introduction -----	14
1- Définition du portfolio -----	16
1-1- Les fonctions d'un portfolio -----	17
1-2- Les formats d'un portfolio -----	17
1-2-1-Le portfolio papier -----	17
1-2-2-Le portfolio électronique -----	18
2- Le but du portfolio -----	18
2-1- L'apport du portfolio pour les apprenants-----	19
2-2- L'apport du portfolio pour les enseignants-----	19
3 - Le contenu d'un portfolio en FLE -----	19
4- Le portfolio et l'auto-évaluation -----	20
5 - La mise en œuvre du portfolio en FLE -----	20
5-1-Le rôle de l'apprenant-----	21
5-2- Le rôle de l'enseignant -----	21
Conclusion -----	23

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre 03 : Le recueil de données

1-Première enquête (auprès des enseignants) -----	24
1-1- Conception -----	24
1-2- Analyse des données -----	25
1-3-Synthèse-----	32
2-Deuxième enquête (auprès des étudiants)-----	33
2-1- Conception -----	33
2-2- Analyse des données -----	34
2-3- Synthèse -----	40
Conclusion-----	41

Chapitre 04 : Proposition d'un modèle de portfolio

1-Son élaboration -----	43
1-1-Son contenu-----	44
1-2-Son but -----	45
Conclusion générale-----	46

Bibliographie

Annexes



Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage du FLE à l'université est basé sur le système LMD que l'université algérienne a mis en place dans tous les domaines de l'enseignement supérieur, mis à part celui de la santé (FARHANI. F, Juin 2013, p79).

Ce système permet à l'étudiant, dès la Licence mais surtout aux niveaux Master et Doctorat, d'aller sans contrainte du domaine des études vers le monde du travail à travers des passerelles. En effet, les conditions qui régissent ces formations nécessitent dans la plupart des cas l'adoption d'une approche par compétences et une introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage, où tout ou une partie de la formation doit se réaliser en ligne (*Ibid.*).

L'impact d'une formation fondée sur l'approche par compétences exige le réajustement d'un dispositif crucial et prépondérant du processus d'apprentissage, qui est le système actuel d'évaluation. Ce dernier sert à vérifier le degré d'acquisition des connaissances par les étudiants (*Idem*, p80). Selon SCALLON, l'évaluation s'est intégrée notamment dans le but d'accompagner la démarche d'enseignement et d'apprentissage et d'assurer la réussite du plus grand nombre d'apprenants en suivant leurs progressions d'une manière continue (2004, p2).

Actuellement, la réalité sur le terrain démontre le contraire. Les pratiques d'évaluation à l'université bien qu'elles occupent une place grandissante dans l'exercice du métier de l'enseignant-chercheur, restent mal connues. (ROMAINVILLE. M, 2002, p3), alors que l'évaluation est considérée comme un paramètre essentiel voire indispensable au sein du système éducatif, donc sa mise en pratique nécessite l'élaboration de différents outils et moyens.

Parmi ces outils, on trouve le Portfolio Européen des Langues (PEL) qui est considéré comme un développement récent dans la tradition des projets en langues vivantes au Conseil de l'Europe (SCHNEIDER. G et LENZ. P, 2001, p.1). De 1998 jusqu'à l'été 2000, plusieurs projets expérimentaux de PEL ont été déjà conduits dans plus de 15 Etats membres du Conseil de l'Europe et ont apporté des informations

précieuses. Des études et des guides également ont été commandés pour qu'ils fournissent assez d'instructions afin d'élaborer le PEL et le mettre en œuvre avec succès (*Ibid.*).

Ces PEL documentent les compétences en langues étrangères (enseignements suivis, certifications), les expériences interculturelles (contact avec d'autres cultures, séjours, voyages), et les expériences personnelles, et la plupart de ces portfolios sont destinés à des apprenants adolescents et adultes (DEBYSER. F et TAGLIANTE. C, 2001, p .2).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, une définition du portfolio, souvent utilisée, le définit en tant qu'un ensemble ciblé de travaux qui indique les efforts, les progrès personnels de l'apprenant dans un ou plusieurs domaines. Cet ensemble de travaux doit comprendre l'implication davantage de l'apprenant à sa formation en lui donnant une certaine autonomie par rapport à son évaluation (PAULSON.F, PAULSON. D et MEYER, 1991, p1). Du surcroît, le portfolio permet de développer la compétence de l'analyse et la réflexion sur soi.

Dans le portfolio, l'accent mis sur l'autoévaluation joue un rôle fondamental, elle constitue la pierre angulaire de l'apprentissage réflexif et du développement de l'autonomie (LITTEL. D, 2009, p3). Autrement dit, lorsque les apprenants s'évaluent par eux-mêmes, ils entament une forme d'évaluation globale, et ils font état de leurs compétences à un moment donné durant leur formation.

Dans le présent travail, l'objectif prévu par notre recherche est triple. Premièrement, nous nous intéressons à l'utilisation du portfolio par les enseignants des modules de l'oral et de l'écrit à l'université de Béjaia. Deuxièmement, nous cherchons à savoir si cet outil est connu ou utilisé par les apprenants de licence de français. Enfin, nous cherchons à connaître le degré de présence de la compétence d'autoévaluation chez ces apprenants.

La raison qui sous-tend le choix de notre thème est que nous avons constaté qu'il n'y a pas de recherches déjà faites sur cet intitulé. Ce constat nous a poussés à le

choisir afin de combler ce vide et faire mieux connaître cet outil aux enseignants et aux étudiants d'une part et d'apporter une nouvelle pratique de l'évaluation d'autre part.

Entre le concept et la pratique, nous nous attacherons à répondre à trois questions qui forment notre problématique :

- ❖ Quel usage est fait du portfolio par les enseignants des modules oral et écrit en licence de français langue étrangère ?
- ❖ Les étudiants connaissent-ils le portfolio et ce qu'il peut apporter à leur apprentissage ? Si oui, l'utilisent-ils ?
- ❖ L'autoévaluation est-t-elle pratiquée par les apprenants de licence de français ?

Les constats précédents nous amènent à penser, et cela reste néanmoins à démontrer, que la pratique de l'autoévaluation est limitée car les évaluations, que ce soit les examens, les interrogations, les exposés, etc. sont notés.

Deux autres hypothèses sont aussi formulées autour de la problématique. La première est que nous supposons que plus le portfolio est utilisé par les enseignants, meilleur est l'évaluation des étudiants. L'autre est que nous admettons qu'autant le portfolio est connu et surtout utilisé par les apprenants, autant leur prise de conscience de leurs apprentissages s'accroît.

Pour répondre à nos questionnements et pour vérifier nos hypothèses, nous opterons pour deux enquêtes que nous réaliserons par questionnaire. D'abord, la première enquête comprend un questionnaire qui est destiné aux enseignants chargés des modules de l'oral et de l'écrit en licence de français. Ensuite, afin d'accomplir notre deuxième enquête nous élaborons un autre questionnaire qui sera mené auprès des étudiants de licence de français. Enfin, nous élaborons un modèle de portfolio des langues que nous soumettrons aux enseignants du FLE afin de les éclairer davantage sur ses modalités et les accompagner durant leur enseignement.

Nous avons structuré notre travail en deux grandes parties. La première partie constitue le cadre théorique. Elle comprend deux chapitres :

Le premier chapitre sera consacré aux différentes conceptions accordées aux éléments clés de notre thème (enseignement /apprentissage du FLE, l'évaluation des apprentissages). Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder l'outil portfolio : sa définition, ses fonctions, ses différents types, son but, etc. A la fin de ce chapitre nous parlons de sa mise en œuvre dans une classe de FLE.

Quant à la deuxième partie, elle représente le cadre pratique de notre recherche qui se compose de deux chapitres :

Le premier chapitre, indique les données recueillies par les deux enquêtes. Dans la première enquête, un questionnaire est programmé aux enseignants des modules de « l'oral » et de « l'écrit » en licence de français. Dans la deuxième enquête un autre questionnaire est destiné aux étudiants de licence de français. Dans le second et dernier chapitre, nous proposerons un exemple de portfolio que nous présentons à la fin aux enseignants du FLE.

Première partie
Cadre théorique



Chapitre 1

**Evaluation et enseignement/apprentissage : deux
processus pédagogiques complémentaires**

Introduction

Actuellement, l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université vise l'installation de compétences de communication et propose une démarche centrée sur l'apprenant. En effet, l'apprenant est désormais considéré comme l'acteur essentiel de son propre apprentissage. Cette centration doit nécessairement le prendre en compte en développant son autonomie et en l'incitant à entrer dans le monde de la recherche. Pour ce faire, l'enseignant doit faire appel au processus d'évaluation afin d'accomplir des objectifs bien ciblés.

De nos jours, l'évaluation est considérée comme partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage des langues ; aussi son importance paraît-elle indéniable. Comme le confirme Clément. M, « *L'évaluation est au centre de problématiques diverses en didactique qui n'en font pas moins qu'elle est inévitable dans tout apprentissage, elle peut se traduire, se concevoir et être recueillie de façons diverses.* » (2004).

Avant de rentrer dans les détails de notre sujet, nous commençons d'abord par définir certains concepts liés à notre thème de recherche qui sont l'enseignement/apprentissage, l'évaluation et l'auto-évaluation.

1- L'enseignement/apprentissage :

Selon le Dictionnaire de didactique du français, l'association du concept d'« enseignement » et de celui d'« apprentissage » est courante dans la littérature didactique. Cette union tente « *de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et de la démarche heuristique qui la sous-tend...* » (Cuq, 2006, p85).

L'enseignement et l'apprentissage dans le milieu institutionnel (scolaire ou universitaire) sont intimement liés. D'ailleurs, toute situation de classe mobilise une triade composée de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir (HOUSSAYE. J, 1988, p233).

Toutefois, ce processus exige la présence d'un autre processus qui est celui de l'évaluation. Autrement dit, on enseigne pour que les apprenants apprennent et ces apprentissages sont par la suite évalués. Donc nous comprenons que l'enseignement/apprentissage et l'évaluation sont deux domaines complémentaires dans l'enseignement.

1-1- Les objectifs d'apprentissage :

L'évaluation, quelle que soit sa fonction, doit être en harmonie avec les objectifs d'apprentissage. Comme le souligne PORCHER. L « *Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation* » (1991, p11).

Parmi les divers types d'objectifs d'apprentissage, dans une classe de FLE, l'enseignant ne retient généralement que trois :

A- Les objectifs généraux : dans le cadre de l'enseignement des langues, les objectifs généraux sont centrés sur l'apprenant en indiquant ses capacités et les

résultats de ses efforts à la fin du cursus, de la séquence ou d'une unité de cours (TAGLIANTE. C, 2005, p21).

B- Les objectifs spécifiques : ils sont également centrés sur l'apprenant, ils affinent l'objectif général d'une manière explicite afin de le rendre comme objectif spécifique à faire acquérir (*Ibid.*).

C- Les objectifs opérationnels : ils font partie des objectifs spécifiques, ceux qu'il faut d'abord acquérir avant de passer à un autre objectif (*Idem*, p22).

1-2- Le français langue étrangère (FLE) :

D'abord, toute langue non maternelle est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle (BENABBAS. A, 2013, p23).

Le dictionnaire de didactique du français le définit comme suit : « *Le français est une langue étrangère pour deux catégories de gens : pour ceux qui ne le considèrent pas comme langue maternelle et entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation. Puis ceux qui peuvent reconnaître ou non que c'est une langue maternelle, mais en font l'objet d'un apprentissage à des parleurs non natifs.* » (Cuq, 2006, p150).

2- L'évaluation :

Évaluer, d'une manière générale, c'est recueillir des informations et les analyser, les juger pour que l'évaluateur parvienne à prendre des décisions, au début, au cours, ou à la fin d'une séquence ou d'un semestre etc.

Cuq définit l'évaluation comme suit : « *L'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements*

sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ » (2003, p90).

Cette définition nous montre les étapes essentielles de la démarche d'évaluation : D'abord, exprimer l'intention (le but de l'évaluation), ensuite la collecte des informations, le jugement, c'est-à-dire l'appréciation des informations recueillies, pour arriver enfin à la prise de décision (*Ibid.*).

L'acte d'évaluation veut dire aussi mesurer les performances et les compétences orales et écrites des apprenants dans des situations de communication stimulées (ROBERT, 2008, p84).

2-1- L'omniprésence de l'évaluation :

L'évaluation des apprentissages est un vaste domaine d'étude pouvant intéresser une grande diversité de spécialistes (SCALLON, 2004, p3). Actuellement l'évaluation est devenue nécessaire dans le système scolaire et supérieur.

Dès lors, il suffit seulement d'examiner dans quelles circonstances les notes sont prises en considération par les apprenants, les parents, les enseignants, et même par le milieu professionnel pour voir à quel point est estimée sa présence.

De plus, les notes sont un moyen de contrôles disciplinaires, un canal de communication avec les parents, un instrument de sélection etc. (NASRAOUI, 2006, p21).

2-2- Pourquoi évaluer ?

Les apprenants sont continuellement évalués pour diverses raisons. D'abord, ils sont évalués afin d'identifier leurs habilités et suivre leur enseignement. Ensuite, ils sont évalués également dans le but de sélectionner les éléments du programme qui doivent être améliorés (BERGER .M-J, 1994, p3). Enfin, ils sont évalués dans le but de vérifier l'atteinte des objectifs.

Comme nous l'avons déjà dit, dans une démarche d'évaluation efficace, il doit exister un lien évident entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation (PORCHER, 1991). Ensuite, comme l'indiquent GOUPIL et LUSIGNAN, l'évaluation est un moyen qui permet de réguler l'apprentissage par la correction et l'amélioration des conditions d'apprentissage (1993, p12). Cette régulation peut se faire à la fois par l'apprenant et par l'enseignant.

2-2- Les types d'évaluation :

Il existe trois principaux types d'évaluation :

2-2-1- L'évaluation diagnostique :

D'abord, le diagnostic devrait se faire au début d'une formation afin d'identifier les savoirs et les savoir-faire des apprenants. Ainsi, l'objectif des tests diagnostiques est de connaître les faiblesses, les habitudes défectueuses et le niveau des apprenants (REY& all, 2006, p38). Ensuite, en éducation, l'évaluation diagnostique est une manière d'apprécier le travail et le choix des élèves avant de les réajuster en fonction de leurs besoins réels (CAMPANAL, 2001, p8). Enfin, cette évaluation n'est pas notée car elle précède les différents enjeux de la séquence d'avenir (NASRAOUI. F, 2010, p15).

2-2-2- L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout (fin d'un trimestre ou semestre...). Les examens périodiques relèvent de l'évaluation sommative. Cette dernière va fournir un bilan sur ce que l'élève a appris pour arriver à le classer par rapport à d'autres élèves en le certifiant (délivrer un diplôme, attribuer un poste de travail...) ou à l'orienter (NASRAOUI, 2010, p15).

2-2-3- L'évaluation formative :

Si l'objectif de l'évaluation diagnostique est de mesurer le niveau des apprenants avant d'établir une séquence d'apprentissage, l'objectif de l'évaluation

formative est de connaître les progrès des élèves au cours de l'apprentissage et de vérifier le degré d'efficacité des méthodes et des outils élaborés par l'enseignant (NASRAOUI, 2006, p33). Elle n'a pas besoin de note mais de critères parce que son but est de réguler l'apprentissage, d'adapter ce qui est fait au niveau de la classe, autrement dit, remédier à ce qui n'est pas acquis, comme le montre cette définition : « *L'évaluation est dite formative lorsqu'elle s'intègre au processus même de l'apprentissage et qu'elle contribue de quelque manière à son efficacité, on la conçoit comme une succession d'interventions périodiques qui vérifient en cours d'apprentissage l'efficacité des méthodes d'enseignement.* » (BARRIOL. S-N, 2000, p2).

2-3- Les outils d'évaluation :

Pour évaluer les apprentissages, l'enseignant dispose de plusieurs outils d'évaluation qui lui permettent de classer et vérifier le niveau d'acquisition des apprentissages.

2-3-1- Les grilles d'observation : La grille d'observation permet à l'enseignant d'avoir un rapport de l'apprenant, ses connaissances, ses acquis et ses non acquis afin de planifier les activités appropriées aux besoins de la classe (KADA, 2010, p28).

2-3-2- Les grilles d'évaluation de type analytique : Elles sont conçues dans le but d'informer, enseignant et apprenant, du degré de maîtrise des objectifs (*Idem*, p29). Elles sont constituées d'une liste de critères accompagnés d'une échelle d'appréciation (*Ibid.*). Il existe trois formes de grilles analytiques :

A- Les grilles uniformes : dans ces grilles, les degrés de l'échelle constituent un continuum et permettent de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise d'un critère (*Ibid.*).

Exemple : Pour apprécier la production d'un texte argumentatif

médiocre ○ passable ○ bonne ○ excellente ○

B- Les grilles de vérification : elles permettent de vérifier la présence ou l'absence d'un critère, par exemple vérifier si l'apprenant a respecté le déroulement chronologique lors d'un fait divers. Son utilisation est simple car l'enseignant ou l'élève qui l'utilise n'a qu'à porter une marque à l'emplacement indiqué pour juger de la présence ou l'absence de l'indice (*Idem*, p30).

C- Les grilles analytiques à échelles descriptives : ces grilles donnent la possibilité à chaque apprenant de connaître ses capacités, comme elles aident l'enseignant dans son action de régulation (*Idem*, p31).

3- L'auto-évaluation :

Le préfixe utilisé dans le mot « autoévaluation » nous indique que ce terme désigne une évaluation réalisée par une personne sur son propre travail ou comportement (COX.H, 2009, p14). En outre, lorsque l'élève s'évalue, il se sent encore plus impliqué dans ses apprentissages.

D'ailleurs, comme le précise LEGENDRE, l'autoévaluation est un processus qui aide l'apprenant à porter un jugement sur son cheminement à l'égard d'un objectif et en s'inspirant des critères d'appréciation (1993, p113). Par ailleurs, l'élève s'entraîne à s'autoévaluer continuellement afin de développer ses capacités d'apprendre, en mesurant ainsi les tâches qui lui sont soumises et à trouver les stratégies adéquates pour les résoudre.

Dans ce sens, l'autoévaluation donne l'occasion à l'apprenant d'être plus responsable, et lui permet d'avoir un regard critique sur ses travaux.

3-1- L'importance de l'autoévaluation :

Il est à noter que l'autoévaluation est l'une des façons qui permettent à l'élève de participer au processus d'évaluation et ainsi de faire un retour sur ses actions, ses démarches, ses stratégies et ses réalisations (NASRAOUI, 2006, p40). L'autoévaluation

rend l'apprenant plus conscient en l'aidant à apprendre, à organiser, à anticiper et à planifier son activité. Elle lui facilite ainsi l'acquisition et le développement d'une plus grande autonomie.

3-2- Les objectifs de l'autoévaluation :

D'après GALLISSON (1980), l'autoévaluation est la seule compétence qui aide l'apprenant à maîtriser son apprentissage. Son premier objectif est de développer le sens de la responsabilité. Ensuite, elle permet à l'élève de prendre conscience de ses besoins et de ses acquis en l'aidant à mieux comprendre les objectifs du cours.

Conclusion

Après avoir vu les différents outils d'évaluation, nous retenons le rôle et les effets primordiaux de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les pratiques évaluatives sont essentielles dans tout processus d'enseignement/apprentissage, elles doivent répondre aux besoins des apprenants pour qu'ils se sentent impliqué et motivé durant le processus d'évaluation.

Comme le notent PICH et SUMAN, « *La pratique de l'évaluation est une démarche humaniste qui favorise l'intégration, la progression et la réussite des apprenants* ». Si on veut aboutir à cette noble visée, il est donc temps de réfléchir sur les nouvelles pratiques d'évaluation qui vont aider l'apprenant à prendre du plaisir durant son apprentissage.



Chapitre 2

Le portfolio dans l'enseignement

Introduction

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, l'apprenant est, de nos jours, au centre de l'enseignement/apprentissage en participant pleinement dans l'appropriation linguistique. Cet engagement est visible à tous les niveaux de l'enseignement/apprentissage, y compris dans l'évaluation de ses acquis lors de l'auto-évaluation, particulièrement. Une des formes de cette auto-évaluation se manifeste dans le Portfolio européen des langues (PEL).

Le Portfolio européen des langues est un document personnel mis au point par le Conseil de l'Europe dans l'objectif de promouvoir l'apprentissage des langues tout au long de la vie (LAZENBY-SIMPSON.B, 2012, p2). Il favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant, la conscience interculturelle et le plurilinguisme. Autrement dit, il développe l'aptitude à communiquer dans au moins deux langues, à quelque niveau de compétence que ce soit (*Idem*, p14).

Le PEL a été mis en place par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, expérimenté de 1998 à 2000 et lancé à un niveau paneuropéen en 2001, à l'occasion de l'Année européenne des langues (SCHNEIDER. G et LENZ. P, 2001, p1). L'idée de s'en servir comme outil d'évaluation, en accompagnement d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage ou au terme de cette séquence est plus récente (SCALLON. G, 2004, p286).

Ce serait au Royaume-Uni, vers 1984, que la conception d'un bulletin scolaire orienté graduellement vers un modèle de portfolio aurait pris naissance (BROADFOOT, 1990). Depuis, la pratique s'est vite répandue dans plusieurs pays, notamment aux États-Unis et dans diverses matières (mathématiques, économie, langues...), comme en ont témoigné SIMON et FORGETTE-GIROUX (SCALLON.G, 2000, p2).

Dans le contexte de la réforme du système éducatif québécois de l'an 2000 le portfolio a été proposé pour répondre aux nouvelles exigences éducatives. Autrement dit, prévenir le décrochage scolaire par la motivation et l'implication des élèves,

développer des conditions permettant à tous les élèves de réussir, renforcer l'identité professionnelle (GAUBERT, 2009, p4). De plus, ce mode d'évaluation offre des possibilités de développer l'autoévaluation chez les apprenants durant la construction des connaissances. En d'autres termes, tout au long de l'utilisation du PEL, l'apprenant est invité à définir et à consigner des objectifs personnels ; donc c'est lui qui est chargé de tracer son propre chemin vers la réalisation de ses objectifs.

1- Définition du portfolio :

Il est difficile de définir le portfolio parce qu'il existe un grand nombre de publications qui le traitent. Initialement, le Portfolio est un concept qui est associé historiquement aux disciplines artistiques, il est considéré comme une collection de réalisations de l'artiste, qui présente un modèle de ses travaux (BUCHETON.D, 2003, p2). Les termes « dossier d'apprentissage », « dossier de progrès » ou « dossier progressif » sont de plus en plus utilisés pour évoquer le portfolio (SCALLON. G, 2003).

Le portfolio des langues s'inscrit dans une pratique évaluative dite authentique, c'est-à-dire faite en classe à partir de situations réelles d'apprentissage (JALBERT.P, 1997). C'est un outil d'évaluation qui permet à l'élève de prendre conscience de son développement scolaire et universitaire. BRAON et BRUILLARD définissent le portfolio comme étant « *Une collection finalisée et raisonnée de documents témoignant de la qualité et de la progression du travail d'un étudiant au travers certaines de ses réalisations* » (2003, p3). En outre, le Portfolio est un ensemble de documents mettant en valeur les réalisations et le développement personnel d'un apprenant (*Ibid.*).

En somme, le portfolio est une collection de travaux ou de productions réalisés dans un but précis (SIMON et FORGETTE-GIROUX, 1994). Il se présente sous forme d'un livret constitué rigoureusement de trois parties destinées à interagir entre elles :

- **Le Passeport de langues** : il donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant. Autrement dit, il offre une vue d'ensemble de ses capacités en différentes langues (natif ou non). Ainsi, cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux communs de compétences du cadre européen commun de référence (SCHNEIDER. G et LENZ. P, p16). Il réserve aussi une place à l'autoévaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires (*Idem*, p17).
- **La Biographie langagière** : elle sert à définir des objectifs d'apprentissages, à suivre les progrès de l'apprenant. Elle peut aussi contenir une biographie personnelle plus ou moins détaillée couvrant l'apprentissage des langues et les expériences socio-et interculturelles (LITTLE.D, FRANCIS et GOULLIER et HUGHES.G, 1991-2011, p.7).
- **Le Dossier** : il est utilisé pour conserver les travaux en cours qui, selon l'apprenant, reflètent le mieux ses compétences en langue (*Ibid.*).

1-1- Les fonctions d'un portfolio :

Le portfolio a deux fonctions ; une fonction d'information (présentation) et une fonction pédagogique.

Dans le cadre de sa fonction d'information, le PEL complète les certificats et diplômes délivrés sur la base d'examens formels en apportant des informations supplémentaires sur les expériences d'apprentissage des langues de l'apprenant (le savoir), ainsi qu'il apporte des preuves concrètes sur ses compétences et performances (connaissance et capacité) (CASTELLOTTI.V et MOORE. D, 2010, p165).

Quant à sa fonction pédagogique, elle a pour objectif de promouvoir le plurilinguisme en favorisant la prise en compte de contact avec des langues diverses, et aussi de renforcer la conscience culturelle, afin de rendre le processus d'apprentissage des langues plus transparent pour l'apprenant (*Idem*, p167). Ainsi de soutenir le développement de l'autonomie chez ce dernier (l'autoévaluation) (*Idem*, p171).

1-2- Les formats d'un portfolio :

Le portfolio peut prendre la forme d'un cartable, d'un classeur, d'une chemise, d'un cédérom, d'une disquette ou d'un ensemble de fichiers sur le réseau, etc. (M.E.Q, 2002). La version papier ou électronique en sont les principaux supports.

A- Le portfolio papier : il s'agit de documents papiers qui peuvent contenir des productions de l'élève, des photos (réalisation artistique), des commentaires ou encore des transcriptions d'enregistrements (vidéo d'un exposé fait en classe par l'élève, par exemple (BARON et BRUILLARD, 2003, p3).

B- Le portfolio électronique : c'est un outil informatique, appelé aussi « e-portfolio », il peut être modifié facilement et mis en ligne afin de le rendre accessible au public. Il peut contenir des photos, des séquences vidéo, des graphiques, des textes numériques, des programmes informatiques, etc. (*Ibid.*).

2- Le but du portfolio :

Le portfolio se veut un témoin et un instrument de développement des compétences de l'élève (M.E.Q, 2002, p9). C'est un outil de structuration de la pensée de l'apprenant. Son objectif principal « *...est de pousser l'élève à s'approprier ses travaux en vue de construire activement son apprentissage* » (PAULSON et MEYER, 1991).

Les buts d'un portfolio varient selon les objectifs pour lesquels il est utilisé :

D'abord, il peut être utilisé à des fins d'évaluation, en constituant un répertoire de travaux commentés par l'étudiant. Il permettra, ainsi, à l'enseignant d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques et le développement des compétences des étudiants, valider des compétences pour obtenir un diplôme ou certifier dans une formation supérieure ou professionnelle (SCALLON.G, 2000, p6).

Ensuite, il peut être utilisé comme soutien à l'apprentissage. Autrement dit, l'étudiant prend conscience des apprentissages réalisés quand il organise peu à peu le contenu de son dossier en y déposant ses documents les plus significatifs (M.E.Q, 2002, p13).

Enfin, lorsque le portfolio est utilisé comme moyen de présentation, il permet à l'élève de s'habituer à la présentation devant le public et de présenter ses meilleurs travaux (*Idem*, p14).

2-1- L'apport du portfolio pour les étudiants :

Le portfolio, visant l'évaluation des apprentissages de l'étudiant, aide ce dernier à développer ses capacités métacognitives en l'impliquant dans son apprentissage (SCHNEIDER.G et LENZ. P, p3). En plus du développement de la compétence d'autoévaluation et de la communication, que nous avons déjà mentionné, le PEL favorise le développement de la pensée critique et même de la synthèse (BERTHIAUME et DAELE, 2010).

Dans ce sens, il aide l'apprenant à prendre conscience des objectifs qu'il lui faut maîtriser et des difficultés de parcours qu'il doit surmonter en observant ses progrès et en réfléchissant à ses productions (SCALLON. G, 2000, p9).

2-2- L'apport du portfolio pour les enseignants :

Le portfolio permet aux enseignants de reconnaître les acquis et les besoins réels de leurs apprenants, en réfléchissant d'avantage sur leurs contenus d'enseignement. Comme le souligne WOLF « *Le portfolio est une collection qui illustre le meilleur travail d'un enseignant et qui témoigne de ses réalisations dans le temps et dans une diversité de contextes...* » (1991). De plus, il permet d'accroître l'authenticité et la validité de l'évaluation des apprentissages (BERTHIAUME et DAELE, 2010).

3- Le contenu d'un portfolio en FLE :

Le contenu d'un portfolio en FLE est très diversifié. Lorsqu'il est utilisé à des fins d'évaluation, le portfolio s'intéresse aux comportements des élèves placés en situation de performance (réponses élaborées, résolution de problèmes non structurés, productions complexes, etc.) (SCALLON. G, 2004, p290).

Ensuite, lorsqu'il est utilisé à des fins d'apprentissage, il a un contenu plus étendu. Ce dont il est question ici, c'est de voir dans le portfolio diverses pièces, essais, textes, dessins, graphiques, commentaires, réflexions, etc. (*Idem*, p291). De plus, la démarche du portfolio s'organise autour de questions que l'apprenant s'est posées et auxquelles il a tenté de trouver des réponses (ZEICHNER et HUTCHINSON, 2004).

4- Le portfolio et l'autoévaluation :

L'autoévaluation est centrale dans le portfolio, comme le confirme SCALLON. G « *c'est grâce au portfolio ou dossier d'apprentissage que le traitement de l'autoévaluation atteint son apogée* » (1997).

Il a en partie pour fonction d'aider les élèves à gérer leur propre apprentissage. Cet apprentissage autonome implique que les élèves s'engagent pleinement en tant qu'acteurs, en prenant, à titre individuel et collectif, toute la responsabilité durant leurs apprentissages (HOLEC, 1979 et LITTLE, 1991).

Selon SCALLON, dans une démarche de portfolio, les comportements d'autoévaluation de l'élève peuvent se manifester comme suit :

Premièrement, quand l'élève décrit ses points forts et points faibles et qu'il a conscience des aspects qu'il doit maîtriser. Deuxièmement, quand l'élève porte un jugement global sur sa progression (2003, p3). En définitive, le portfolio est l'un des outils qui pousse l'apprenant à s'autoévaluer.

5 - La mise en œuvre du portfolio en FLE :

Les enseignants sont des personnes qui ont diverses tâches et qui travaillent sous pression constante. Ils peuvent prendre en charge plusieurs classes différentes ; pour chacune d'elles, ils doivent atteindre des objectifs précis. C'est pourquoi il faut tout d'abord réserver du temps dans le programme, autrement dit, consacrer des heures essentiellement à la démarche du portfolio en classe de FLE.

Son élaboration en classe ne devrait pas nécessairement être très longue, (entre 30 et 60 minutes). Les enseignants proposent le portfolio à leurs apprenants à la fin d'une série de cours ou séquences, trimestres, semestres...etc. (LITTEL. D et PERCLOVA. R, pp 24-25).

La deuxième étape consiste à définir le but poursuivi (dans le but d'évaluer ou de soutenir l'apprentissage). Ce dernier doit être très clair (SCALLON, 2000, p4). Donc il convient à l'enseignant de réfléchir et de se poser la question suivante :

- Quel est le but que je désire atteindre en utilisant le portfolio ?

La réponse à cette question constitue le but recherché par la création de portfolio (DUROISIN.N, 2011, p5). Ensuite, en fonction du but poursuivi, le portfolio s'organisera différemment et comportera des documents variés. Enfin, la préparation du portfolio devrait contribuer de façon directe et évidente au développement des connaissances et compétences identifiées par le cours ou le programme d'études (*Idem*, pp6-7).

Comme nous l'avons déjà signalé, différents acteurs interviennent dans l'utilisation du portfolio, chacun avec des rôles et des niveaux d'implication différents :

5-1- L'apprenant : Comme nous l'avons vu, le concept de portfolio laisse une grande place à l'apprenant, ce qui s'inscrit dans une vision de l'éducation qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif. Il doit s'exprimer sur ses intentions. Il doit notamment commenter ses réussites ainsi que son avancement par

rapport aux objectifs, (M.E.Q, 2002) ; c'est pourquoi le portfolio doit être le résultat du travail évaluatif mené en coopération avec l'apprenant et non pas une simple illustration des compétences (DERYCKE, 2000).

5-2- L'enseignant : Dans la très grande majorité des cas d'utilisation d'un portfolio en éducation, l'enseignant, ou le formateur, en est l'initiateur. Selon le Ministre de l'Éducation du Québec, le concept de portfolio s'inscrit dans le processus qui vise à passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage : on n'oblige plus l'apprenant à apprendre, l'enseignant doit le motiver, l'intéresser à l'objectif d'apprentissage (2000, p34). Dans le portfolio, l'enseignant a alors une fonction d'orienter l'apprenant et de l'amener à parler de ses progrès et ses attentes de façon à pouvoir l'aider et le soutenir durant son apprentissage (Commission scolaire des Premières-Seigneuries du Québec).

Conclusion

Pour conclure, on comprend que l'évaluation devrait progressivement devenir une tâche réalisée aussi par l'apprenant et pas seulement par l'enseignant. Plus précisément, cette prise en main de l'évaluation par les élèves (s'autoévaluer) peut les rendre responsables de leurs apprentissages et leur montrer que ce n'est pas l'enseignant qui est maître de leurs succès ou de leurs échecs.

Dans ce sens, le portfolio des langues se présente comme l'un des outils d'évaluation qui développe la compétence d'autoévaluation chez l'apprenant et l'aide à prendre conscience de ses difficultés, de ses améliorations et finalement de la progression réalisée dans ses apprentissages.

Deuxième partie
Cadre pratique



Chapitre 3

Le recueil de données

1-Le portfolio et les enseignants :

1-1- Conception :

Afin de réaliser notre première enquête, nous avons utilisé un questionnaire que nous avons adressé aux enseignants des modules « oral » et « écrit » de licence de français (première, deuxième et troisième année). Ce dernier va nous permettre de vérifier notre première hypothèse :

- Plus le portfolio est utilisé par les enseignants, meilleure est l'évaluation des apprentissages.

Afin de réaliser cette enquête, nous avons d'abord commencé par dresser 30 questionnaires que nous avons ensuite adressés à nos enquêtés. Les enseignants se sont montrés coopératifs et serviables, ce qui a facilité le déroulement de notre enquête.

➤ Notre questionnaire se compose de huit questions qui sont liées essentiellement :

- aux contenus d'enseignement des modules « oral » et « écrit » ;
- à l'évaluation des contenus d'apprentissage de ces deux modules ;
- au degré de motivation des apprenants lors de l'évaluation ;
- à l'utilisation du portfolio par les enseignants ;
- au regard que portent les enseignants sur cet outil d'évaluation.

1-2- L'analyse des données :

Question 1 : Quels sont vos différents contenus d'enseignement ?

Module de l'oral	Module de l'écrit
<ul style="list-style-type: none">-L'interview- L'exposé- L'entretien d'embauche- Le débat- Lecture compréhension, etc.	<ul style="list-style-type: none">- Le reportage- L'argumentation- Le théâtre- La description- La poésie- L'autobiographie, e

Tableau 1 : Les contenus d'enseignement des modules « oral » et « écrit » en licence

Ce tableau ci-dessus nous présente le contenu d'enseignement des deux modules de l'oral et de l'écrit de licence de français (tout niveau confondu).

Les données de ce tableau vont être la base sur laquelle on s'appuiera durant l'élaboration d'un modèle de portfolio dans le quatrième chapitre.

Question 2 : Évaluez-vous régulièrement vos apprenants ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	30	100%
Non	0	0%
Total	30	100%

Tableau 2 : L'évaluation des apprentissages

Le tableau ci-dessous montre que la totalité des enseignants (100%) évaluent régulièrement leurs apprenants. Ce qui signifie que les enseignants accordent de l'importance à l'évaluation des étudiants et que celle-ci tient une place non négligeable dans l'enseignement supérieur, en licence de français

Question 3 : Si oui, pour quels objectifs ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Pour noter vos apprenants	22	73,33%
Pour s'assurer que les objectifs sont atteints	29	96,66%
Pour remédier aux carences	29	96,66%
Pour repérer les acquis et les difficultés de vos apprenants	28	93,33%
Pour avoir une idée du niveau de maîtrise de vos apprenants	8	26,66%
Total	30	100%

Tableau 3 : Les différents objectifs de l'évaluation

La majorité des enseignants affirment qu'ils évaluent leurs apprenants afin de remédier aux carences, s'assurer que les objectifs sont atteints, repérer leurs acquis et leurs difficultés et afin de les noter, alors qu'une minorité d'enseignants évaluent également dans le but d'avoir une idée sur le niveau de maîtrise de leurs apprenants.

Question 4 : A quel type d'évaluation recourez-vous le plus souvent ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Evaluation diagnostique	12	40%
Evaluation formative	30	100%
Evaluation sommative	30	100%
Total	30	100%

Tableau 4 : Les types d'évaluation réalisés par les enseignants

100% des enseignants affirment qu'ils recourent souvent à l'évaluation formative et sommative, et presque la moitié 40% des enseignants recourt également à l'évaluation diagnostique.

A travers ces résultats, nous constatons que tous les enseignants favorisent l'utilisation de deux types d'évaluation (formative et sommative), tandis que le recours à l'évaluation diagnostique est limité, nous pensons que cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à l'université les programmes sont imposés et l'enseignant n'élabore pas de programme en fonction des besoins réels des apprenants.

Question 5 : Lors des évaluations, vos apprenants sont-ils motivés ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	8	26,66 %
Non	22	73,33 %
Total	30	100 %

Tableau 5 : Le degré de motivation des apprenants lors de l'évaluation

La plupart des enseignants 73,33% pensent que leurs apprenants ne sont pas motivés lors de l'évaluation. Cependant une minorité 26,66% pense le contraire.

Ces informations nous donnent une idée sur le degré de motivation des apprenants lors de l'évaluation, autrement dit, les apprenants manifestent un manque de motivation.

En outre, ce manque de motivation pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignant ne recourt pas suffisamment à l'évaluation diagnostique, alors que celle-ci fournit des informations sur les acquis, les besoins et les prérequis des apprenants. Pourtant l'évaluation, pour qu'elle ait un sens pour l'étudiant, doit d'abord, répondre à ses besoins et l'impliquer dans le processus d'évaluation. Ceci dit, l'enseignement supérieur a ses exigences que les enseignants doivent respecter.

Question 6 : Utilisez-vous le portfolio comme outil d'évaluation des apprentissages ? Pourquoi ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	4	13,33 %
Non	26	86,66%
Total	30	100 %

Tableau 6 : Utilisation du portfolio dans les pratiques d'évaluation

L'analyse des données vient soulever une question assez pertinente de notre enquête qui relève de l'usage du portfolio durant l'évaluation des apprentissages par les enseignants.

Autrement dit, la majorité des enseignants déclarent qu'ils n'utilisent pas le portfolio comme outil d'évaluation, et les raisons qu'ils ont invoquées sont diverses :

Certains disent que c'est à cause du nombre élevé d'étudiants et au manque de temps, d'autres soutiennent qu'ils ne l'utilisent pas parce que c'est un outil récent auquel ils ne sont pas assez formés, pendant que d'autres assurent même ne pas le connaître.

Dans cette question, il est intéressant aussi de noter qu'une minorité d'enseignants 13,33% indiquent dans leurs réponses qu'ils utilisent le portfolio comme outil d'évaluation. Cela dit, nous avons constaté que cette utilisation est quelque peu inadéquate. Autrement dit, selon leur dires, ils abordent le portfolio en s'appuyant uniquement sur un de ses deux objectifs, à savoir permettre à l'apprenant de se mettre en situation concrète d'apprentissage, de sorte que l'enseignant repère les acquis et les difficultés de ses étudiants, à travers deux questions que celui-ci pose à la fin d'un cours :

- Qu'est-ce que vous avez compris ?

- Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ?

Il est manifeste qu'à travers ce genre de questions, mais aussi, à travers les réponses données par les étudiants, l'enseignant n'a pas souvent suffisamment d'informations sur le degré d'acquisition des apprentissages. Ce qui ne lui permettra pas de remédier correctement aux lacunes de ses apprenants. Nous sommes enclins à penser que ce manque d'informations est probablement dû à l'état psychologique dans lequel peuvent se trouver les apprenants (timidité, incapacité à répondre à une question, difficulté à identifier leurs besoins et leurs acquis. etc.). Au final, ce constat nous pousse à croire infailliblement que si le portfolio est utilisé par ces enseignants, l'évaluation de leurs apprenants serait meilleure et ce développement serait intéressant.

Question 7 : Du point de vue de l'évaluation, pensez-vous que le portfolio favorise le développement de l'autonomie des apprenants ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	30	100 %
Non	0	0 %
Total	30	100 %

Tableau 7 : Point de vue des enseignants sur le portfolio et sa capacité à développer l'autonomie des apprenants

Afin que les enseignants puissent répondre à cette question, nous avons pris la peine d'expliquer à certains d'entre eux ce qu'est le portfolio et ce qu'il peut apporter à l'enseignement/apprentissage du FLE, tandis que d'autres ont préféré effectuer une recherche avant de répondre.

En fin de compte 100% des enseignants estiment que le portfolio favorise le développement de l'autonomie des apprenants. Vu que le système LMD est centré sur l'apprentissage autonome, aucun enseignant n'a contesté le fait que le portfolio est justement l'un des outils qui développe cette compétence.

Question 8 : L'usage du portfolio en milieu universitaire n'est pas très répandu en Algérie. Pensez-vous qu'il soit utile de l'intégrer dans l'enseignement/apprentissage ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	28	93, 33%
Non	0	0 %
Total	28	100 %

Tableau 8 : Point de vue des enseignants sur l'intégration du portfolio dans l'enseignement

L'écrasante majorité des enseignants insistent sur l'importance d'intégrer l'usage du portfolio en milieu universitaire, vu qu'aujourd'hui les publications qui traitent du « portfolio » se multiplient et nombreux sont ses modèles et divers sont ses usages, tandis que deux enseignants n'ont pas répondu à cette question.

1-3- La synthèse :

Dans l'analyse que nous avons effectuée à partir du questionnaire soumis aux enseignants des modules de « l'oral » et de « l'écrit » en licence de français, nous avons d'abord constaté que l'évaluation des apprentissages à l'université de Béjaia est une pratique courante qui s'impose d'elle-même.

Ensuite, en nous appuyant sur les résultats obtenus, nous avons relevé que la motivation est peu présente chez les apprenants de licence de français. Par ailleurs, il s'avère que l'usage du portfolio comme outil d'évaluation par les enseignants des deux modules est totalement absent. Néanmoins, même si certains enseignants affirment recourir à ce mode d'évaluation, ils le font d'une manière très partielle.

Enfin, La majorité des enseignants des modules de « l'oral » et de « l'écrit » n'a pas hésité à penser qu'il est temps d'intégrer le portfolio dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2-Le portfolio et les étudiants :

2-1-Conception :

Notre deuxième enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire qui a pour objectif de répondre à ces deux hypothèses :

- Autant le portfolio est connu et utilisé par les apprenants, autant leur prise de conscience de leurs apprentissages s'accroît.
- L'autoévaluation n' serait pas pratiquée par les apprenants de licence de français.

Rappelons que ce questionnaire est destiné aux étudiants de licence de français de l'université d'Abderrahmane Mira de Béjaia. Notre enquête a touché un échantillon de 40 étudiants qui ont tous répondu favorablement à notre sollicitation. Leur coopération a été un élément important dans le bon déroulement de notre enquête.

Notre questionnaire se compose de 07 questions qui comportent quatre parties :

- Des questions sur l'évaluation (les manières, les buts, la période).
- Une question sur la motivation lors de l'évaluation.
- Des questions concernant l'autoévaluation.
- Des questions portant sur la connaissance du portfolio.

2-2- L'analyse des données :

Question 1 : De quelle(s) manière(s) l'enseignant évalue-t-il votre apprentissage ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Par des interrogations	23	57,5 %
Par un exposé à faire ou à remettre	17	42,5 %
Par un examen périodique	30	100 %
Total	40	100 %

Tableau 9: Les différentes manières d'évaluer les apprentissages

Nous remarquons que le recours à l'examen périodique dans l'évaluation revient constamment dans l'échantillon d'étudiants interrogés 100%.

57,5% des étudiants ajoutent que des interrogations interviennent également dans l'acte d'évaluation, tandis que 42,5% des étudiants affirment que les enseignants les évaluent aussi par des exposés.

En somme l'évaluation, telle qu'illustrée dans le tableau, se fait continuellement par des examens périodiques (tous les enseignants), des interrogations (un peu plus de la moitié) et par des exposés (un peu moins de la moitié). Les buts de ces évaluations, comme nous l'avons vu dans le questionnaire destiné aux enseignants (tableau 3) sont nombreux : s'assurer que les objectifs sont atteints, remédier aux carences des étudiants, repérer leurs acquis et leurs difficultés mais aussi pour les noter etc.

Question 2 : L'enseignant vous évalue :

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Une fois par semestre	16	40 %
Deux fois par semestre	16	40 %
Plus de deux fois par semestre	8	20 %
Total	30	100%

Tableau 10 : Le nombre d'évaluation des apprentissages

L'examen du tableau 10 montre que les étudiants sont évalués une fois 40% ou deux fois 40% par semestre. L'évaluation qui est réalisée une fois est probablement l'évaluation sommative qui a pour but d'attribuer une note pour la validation des modules. Concernant celle qui est réalisée deux fois, nous pensons qu'il s'agit de l'évaluation sommative aussi (et/ou formative) car il arrive que les enseignants attribuent deux notes dans un semestre et en retiennent la moyenne pour la validation des apprentissages.

Par ailleurs, 20% des étudiants déclarent qu'ils sont évalués plus de deux fois par semestre. Cette multitude des évaluations nous fait penser qu'il s'agit de l'évaluation formative car celle-ci se fait de manière continue et périodique, tout au long de la formation.

En somme, les chiffres du tableau 10 montrent clairement la prédominance de l'évaluation sommative sur l'évaluation formative.

Q3 : Lors des évaluations, l'enseignant vous note :

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Toujours	40	100 %
Parfois	0	0%
Total	40	100 %

Tableau 11: L'attribution des notes

Le tableau 11 nous montre que tous les étudiants sont toujours notés 100% et aucun n'a relevé le contraire 0%.

L'analyse des données nous confirme que les travaux des apprenants pouvaient être mesurables et quantifiables : à chaque évaluation que fait l'enseignant à ses étudiants, celle-ci est notée afin qu'il puisse les classer. En fin de compte, même si l'évaluation à plusieurs objectifs pour l'enseignant comme nous l'avons constaté dans le premier questionnaire (tableau 2), l'enseignant ne retient que la note obtenue par l'étudiant. La note est donc la seule information donnée sur l'étudiant. Ce qui fait qu'elle est prise en compte dans l'enseignement/apprentissage, comme le résultat d'une évaluation sanction positive ou négative, qui mène à la certification. Les données de ce tableau confirment, partiellement, celles du tableau précédent.

Question 4 : Lors des évaluations, êtes-vous motivés ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	12	30 %
Non	14	35 %
Parfois	14	35 %
Total	40	100%

Tableau 12 : Le degré de motivation des apprenants lors de l'évaluation

35% des étudiants interrogés affirment qu'il leur arrive d'être motivé et 35% déclarent qu'ils ne le sont pas. Il n'y a que 30% qui déclarent l'être lors de l'évaluation. Ce qui nous amène à réfléchir sur les raisons de cette démotivation vu que la motivation détermine l'engagement et la persistance de l'apprenant pour atteindre un objectif. En effet, l'étudiant motivé éprouve du plaisir et de la satisfaction pour la matière enseignée, il est poussé par sa curiosité à explorer un domaine d'étude ou son envie d'approfondir ses connaissances.

Question 5 : Faites-vous de l'autoévaluation (autocorrection) ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	8	20 %
Non	32	80 %
Total	40	100 %

Tableau 13 : L'exercice de l'autoévaluation par les étudiants

Au vu de ces chiffres, nous pouvons affirmer que notre deuxième hypothèse qui concerne la pratique de l'autoévaluation par les étudiants (l'autoévaluation ne serait pas pratiquée par les apprenants de licence de français) est confirmée. En effet, une minorité d'étudiants seulement s'autoévalue. Ajoutons que les pratiques évaluatives qui sont utilisées à l'université ne suscitent pas chez l'étudiant le réflexe et le désir de s'autoévaluer.

Cependant, dans le portfolio la démarche de l'autoévaluation est principale, l'apprenant est appelé à s'autoévaluer et à se remettre constamment en question, sans aucun complexe ou gêne puisque l'effet de l'autorité est diminué, de là l'apprenant acquiert une certaine autonomie, et son sens de la responsabilité s'en trouve alors augmenté. En effet l'étudiant a le sentiment de construire activement son apprentissage et de participer à son propre épanouissement, ce qui est un ultime facteur d'apprentissage.

Question 6 : Si vous corrigez vos erreurs vous-mêmes, c'est :

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Une perte de temps	4	10 %
Une stratégie	18	45 %
Un travail de plus	18	45 %
Total	40	100%

Tableau 14 : Les différentes représentations de l'autocorrection

Ce tableau montre que 45% des étudiants interrogés pensent que l'autoévaluation est une stratégie d'apprentissage, une autre partie 45% également pense qu'elle est un travail de plus, autrement dit, pour eux c'est un travail qui n'est pas obligatoire et qu'ils peuvent s'en passer. De plus, une minorité 10% pense que l'autoévaluation est une perte de temps.

L'observation des données de la question 5 et 6 montre un non-sens, car l'écrasante majorité des étudiants ne font pas de l'autoévaluation 80% alors que 45% des étudiants en reconnaissent les vertus. Autrement dit, pour eux, c'est une stratégie d'apprentissage.

Question 7 : Connaissez-vous le « portfolio européen des langues » ?

Propositions	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	0	0 %
Non	40	100 %
Total	40	100 %

Tableau 15 : La connaissance du PEL par les étudiants

Aucun étudiant 0% ne connaît ce qu'est le portfolio européen des langues, ce qui fait que l'utilisation de ce dernier est quasiment absente dans les pratiques évaluatives des apprenants. Ce deuxième constat nous conduit à juger que si seulement le portfolio est connu et surtout utilisé par ces apprenants meilleurs est leurs apprentissages qui résume notre deuxième hypothèse.

Connaissant les vertus du PEL, nous avons émis une hypothèse qui réunit la connaissance/utilisation du PEL et la prise de conscience des étudiants de leurs apprentissages (Autant le portfolio est connu et utilisé par les apprenants, autant leur prise de conscience de leurs apprentissages s'accroît). Le constat que nous faisons à partir des données du tableau 15 nous conduit à affirmer que la connaissance du PEL et surtout son utilisation favoriseront l'apprentissage des étudiants. Elles contribueront également à les motiver plus en les engageant d'avantage dans leurs études.

2-3-Synthèse :

Après avoir vu les différentes étapes de notre étude, nous allons faire la synthèse des constats que nous avons faits qui portent sur la connaissance et l'utilisation du portfolio par les étudiants de licence de français, et sur la pratique de l'autoévaluation.

En premier lieu, l'un des objectifs qui est souvent présent durant chaque évaluation faite par l'enseignant est d'attribuer une note à l'étudiant. Nous remarquons l'attachement à la note pour l'enseignant et pour l'étudiant. Nous comprenons qu'à l'université la note est primordiale dans le processus d'évaluation.

En second lieu, selon les résultats obtenus, nous constatons qu'au moment de l'évaluation, les étudiants manquent de motivation, alors que celle-ci est une force qui pousse l'étudiant à progresser durant son apprentissage. En outre, il nous apparaît qu'une bonne partie des étudiants ne recourent pas à l'autoévaluation ce qui nous a conduit à confirmer notre hypothèse.

Enfin, d'après notre deuxième enquête nous sommes arrivées au constat que le portfolio n'est pas connu au sein des étudiants. Or, si cet outil est intégré dans l'enseignement/apprentissage à l'université, le processus d'évaluation serait plus innovant.

Conclusion :

De l'ensemble des réponses données dans ces deux enquêtes, nous notons essentiellement qu'à l'université, plus particulièrement en licence de français, dans les deux modules pris en compte, l'évaluation tient une place considérable, elle est un système intégré au processus d'apprentissage.

Ainsi, les deux enquêtes que nous avons réalisées nous ont permis de faire un constat sur l'usage du portfolio par les enseignants des modules de l'oral et de l'écrit en licence de français et également par les étudiants de la même spécialité. Ces deux enquêtes nous ont aidées également à confirmer une de nos hypothèses, celle de l'absence de la pratique de l'autoévaluation chez les apprenants, tandis que les deux autres hypothèses ne trouvent pas leur écho parce que notre étude nous a démontré que l'utilisation de l'outil portfolio dans les pratiques évaluatives des enseignants de licence de français est quasi absente car ils ne connaissent pas sa démarche et son importance dans l'enseignement/apprentissage. De même pour les étudiants, qui n'ont pas une idée sur ce que signifie le mot « portfolio » parce qu'il est nouveau et inconnu pour eux.

De plus, nous déplorons que les pratiques évaluatives dans le système universitaire malgré leurs importance, elles mettent l'étudiant dans une situation de manque d'intérêt, à l'origine de ce malaise, nous semble-t-il, le recours abusif aux notes ; l'apprenant compte plus qu'il n'en faut sur l'enseignant, alors qu'il doit se prendre en charge lui-même et chercher à avoir le plaisir d'apprendre. Cependant, chez l'apprenant, ce plaisir d'apprendre pour apprendre est relégué au second plan au profit de la note, et dire que cette dernière n'est pas suffisante pour juger du degré d'acquisition des connaissances, parce que souvent différents facteurs peuvent l'influencer (l'effet de halo, l'état psychologique de l'évaluateur, le moment de la journée ou de la nuit,...).

De surcroît, la pratique de l'autoévaluation est marginalisée par les apprenants, nous jugeons que cette pratique est mise à l'écart parce qu'à l'université,

les différents types de l'évaluation utilisée par les enseignants ne développent pas assez la compétence de l'autoévaluation chez les apprenants et elles ne les poussent pas à s'autoévaluer.

En définitive, le sentiment d'approbation manifesté par les enseignants des modules de l'oral et de l'écrit de voir intégré le portfolio est louable. En effet, ils estiment à leur grande majorité que l'utilisation de ce nouvel outil à l'université serait souhaitable et donnerait des résultats concluants dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage.

3- Proposition d'un modèle de portfolio

3-1-Son élaboration :

Il existe plusieurs versions du portfolio :

- Des portfolios adaptés à l'âge (enfant, adolescent, adulte) qui tiendront compte du développement personnel et intellectuel des apprenants.
- Des portfolios adaptés à des groupes spécifiques (des apprenants handicapés, des apprenants peu scolarisés, ou des spécialistes ayant des besoins professionnels...).
- Des portfolios adaptés aux traditions et aux milieux différents, autrement dit, ils respectent les préférences des milieux en termes esthétiques et de présentation, ainsi qu'en termes de traditions culturelles (GUNTHER. S et LENZ. P, p8).

Dans cette dernière partie de notre travail de recherche, nous avons tenté d'élaborer un exemple de portfolio destiné aux troisièmes années de licence de français. Rappelons que chaque version de portfolio s'appuie sur les six niveaux de compétences présentés par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). C'est pourquoi, nous avons choisi d'établir ce modèle en prenant en compte deux niveaux qui peuvent correspondre aux niveaux des apprenants de troisième année de licence de français :

- B1 : fin de niveau seuil
- B2 : début de niveau avancé

D'emblée, nous avons d'abord consulté l'une des versions existantes de portfolio, celle qui est proposée par GALLIER.T et Grand-Clément. O dans le manuel *Belleville 2* afin de nous aider à accomplir cette tâche. Ensuite, nous avons retenu ce modèle parce qu'il est d'une part, riche et présente beaucoup de détails et, d'autre part, il développe d'une façon judicieuse et claire plusieurs compétences (l'autoévaluation, l'autonomie, la responsabilité, etc.). Enfin, nous nous sommes procuré le programme

des modules de l'oral et de l'écrit de troisième année licence de français qui nous a servi de support de base durant la création du contenu de ce modèle.

3-2- Son contenu :

Ce portfolio se compose de trois parties. La première partie présente une simple définition du portfolio en expliquant aux apprenants la manière dont ils peuvent utiliser cet outil.

Ensuite, la deuxième partie s'intitule « je suis plurilingue ». Elle consiste essentiellement à parler du contact avec des langues diverses qui inclut à la fois la reconnaissance des compétences culturelles. Autrement dit, l'apprenant retrace son parcours individuel marqué par les contacts avec les langues et les cultures.

Enfin, la troisième partie « je fais le point » prend en compte les compétences linguistiques de chaque apprenant (compréhension orale et écrite, production orale et écrite).

Dans cette dernière partie, l'apprenant est appelé à reconnaître ses besoins et leur niveau d'acquisition en répondant à une grille d'autoévaluation qui contient le contenu d'enseignement des deux modules. Pour le module de l'oral, la grille de l'autoévaluation concerne l'entretien d'embauche et l'interview. Quant au module de l'écrit, elle concerne la lettre ouverte, l'appel et aussi le théâtre et la poésie.

Durant l'élaboration de cette grille nous nous sommes fixés plusieurs objectifs à atteindre. Par exemple en ce qui concerne l'entretien d'embauche, notre objectif spécifique est de permettre à l'apprenant de réaliser un entretien d'embauche sous forme de jeu de rôle, et pour atteindre cet objectif nous sommes obligés de passer par des objectifs opérationnels qui permettront à l'apprenant de découvrir toutes les autres compétences qu'il lui faut maîtriser afin d'accomplir cette tâche.

3-3- Son but :

Le but recherché par l'élaboration de ce modèle de portfolio est d'une part, le présenter aux enseignants des deux modules (oral, écrit) afin d'attirer et de susciter leur curiosité à connaître davantage cette nouvelle expérience d'évaluation, de façon à pouvoir l'utiliser vu que c'est un outil qui répond davantage à leurs besoins, les aidant à structurer leurs pratiques évaluatives ; d'autre part, mettre à la disposition des étudiants une nouvelle pratique d'évaluation qui va les inciter à réfléchir mûrement sur leur formation et à alimenter de multiples façons la réflexion sur leurs productions grâce à la grille d'autoévaluation qui va leur permettre non seulement de définir un objectif d'apprentissage et d'en consigner la réalisation, mais aussi de noter leurs progrès tout au long de processus d'apprentissage.



Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous voudrions rappeler que notre travail est conçu en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique. Notre objectif est de déterminer la place que tient le portfolio dans les pratiques évaluatives des enseignants et de vérifier si cet outil est connu ou utilisé par les apprenants de licence de français. De plus, notre étude tente de chercher si la compétence de l'autoévaluation est développée chez ces apprenants tout en examinant leur degré de motivation.

Dans la première partie (premier chapitre), nous nous sommes intéressées à une dimension majeure, celle de « l'évaluation des apprentissages en FLE » ; nous avons ciblé les concepts fondamentaux de l'évaluation en général (sa définition, ses types, ses objectifs, ses outils), ainsi que l'autoévaluation et son importance dans l'apprentissage.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes basées à présenter une autre dimension majeure, celle du « portfolio européen des langues » en prenant appui sur sa définition, ses fonctions, son but, son contenu, son apport dans le développement de l'autoévaluation, etc.

Par la suite, nous avons parlé de l'autoévaluation, dans le premier et dans le deuxième chapitre, qui nous a été une étape indispensable afin de cerner l'importance du portfolio dans la contribution au développement de cette compétence.

Ensuite, nous avons opté pour deux enquêtes en nous appuyant sur l'usage du portfolio qui a pour ambition de contribuer au développement de plusieurs compétences. Sachant que cet outil d'évaluation vise à améliorer l'apprentissage en renforçant la motivation chez les apprenants et en répondant à une évaluation authentique des apprentissages.

Les données collectées, une fois lues, interprétées et analysées ont fait l'objet d'un constat de consolidation : dans le contexte algérien, plus spécifiquement à l'université de Béjaïa, le champ de recherche dans ce sujet reste à explorer ; le portfolio n'est pas utilisé par les enseignants de licence de FLE. En parallèle, les apprenants ne

connaissent pas cet outil et ce qu'il peut apporter à leur apprentissage. Cette réalité nous incite à estimer l'importance d'intégrer le portfolio dans le processus d'évaluation car si cet outil est adopté, le plaisir d'apprendre à apprendre animera certainement l'apprentissage des apprenants. Quant à la pratique de l'autoévaluation, elle est quasiment négligée par les enseignants et par les apprenants.

Nous considérons que l'évaluation doit être plus authentique en accordant d'une part, une plus grande place au soutien de l'apprenant dans ses apprentissages tout en permettant d'autre part, de porter un jugement éclairé sur le développement de ses compétences. Le portfolio semble être un outil de choix pour s'accorder à cette conception de l'évaluation. Rappelons que le portfolio s'utilise depuis longtemps déjà dans les milieux artistiques (les portfolios qui présentent le travail des artistes) et financiers (les portfolios ou portefeuilles d'actions). Quant au milieu scolaire, on ne s'y est intéressé que plus tard.

Enfin, l'utilisation du portfolio semble ouvrir des avenues intéressantes sur le plan de l'évaluation. Toutefois, les modalités d'utilisation de cet outil demeurent floues. C'est pourquoi nous espérons que notre travail une fois lu, interpellera d'autres chercheurs à exploiter d'autres pistes de travail et de réflexion que nous n'avons pas accomplies, ce qui va permettre aux enseignants de s'engager dans des pratiques novatrices de l'évaluation.

Nous pensons, tout de même, que notre recherche est loin d'être définitive, voire exhaustive. Ce sujet suscitera certainement d'autres investigations grâce à tous ses attraits même s'il ne trouve pas encore une place favorable dans les pratiques évaluatives en Algérie.

Rapport-Gratuit.com

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrage :

SCALLON. G, « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* », édition du Renouveau pédagogique Inc. 2004, pp2-3-290.

TAGLIANTE. C, « *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International/SEJER, Paris, 2005, pp21-22-76.

Dictionnaire :

Cuq. J-P, *Dictionnaire de didactique de français*, édition Jean Pencreac'h, France, 2006, pp22-82-85-150.

Cuq. J-P (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, p90.

Robert. J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : édition OPHRYS, 2008, p84.

Mémoire :

REMILA. K et ROUMANE. A, 2011/2012. L'évaluation formative de la compétence écrite des apprenants de 3^{ème} année secondaire, Mémoire de master II.

Articles en lignes :

BARON et BRUILLARD, 2003, « Le portfolio en éducation : concepts et usages », <http://isd.m.univ.-th-fr/pdf/isd.m18/27-eyssautier-pdf> (Consulté en décembre 2015).

BARRIOL. S-N, 2000, « Evaluation sommative et progression des élèves », www.a.e.Montpellier.fr/ressources/mémoiRes/2000/bol.pdf (Consulté en décembre 2015).

BENABBAS. A, 2013, « Enseignement du FLE pour les étudiants de traduction. Cas du département de traduction de l'université de Batna. », http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3554&Itemid=4 (Consulté en décembre 2015).

BERGER. M-J, 1994, « Enseignement du FLE pour les étudiants de traduction. Cas du département de traduction de l'université de Batna. », Cité par NASRAOUI. F, 2006, http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3554&Itemid=4 (Consulté en décembre 2015).

BERTHIAUME et DAELE, 2010, « Evaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l'aide du portfolio », http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf (Consulté en décembre 2015).

BUCHETON. D, 2003, « Du portfolio au dossier professionnel : élément de réflexion », <http://Dbucheton-tréma,2003-trema-revues.org.pdf> (Consulté en février 2016).

BROADFOOT, 1990, « Le portfolio ou dossier d'apprentissage », <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf> (Consulté en décembre 2015).

CAMPANALE. F, 2001, « Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation », <http://www.grenoble.iufm.fr/departe/shs/campeval/> (Consulté en décembre 2015).

CASTELLOTTI et MOORE, 2010, « Les portfolios européens des langues : Des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-9.pdf> (Consulté en octobre 2015).

CLEMENT. M, 2004, « Forme, moments et acteurs », <http://edufle/evaluation/formes/moments/etacteurs/> (Consulté en décembre 2015).

Commission Scolaire des Premières-Seigneuries du Québec,
<http://recit.csdps.qc.ca/portfolio/avant.htm> (Consulté en décembre 2015).

Conseil de l'Europe, 2006, « Le portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation »,
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f9b> (Consulté en octobre 2015)

COX. H, 2009, « Les instruments pour l'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation »,
https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf (Consulté en février 2016).

DERYCKE, 2000, « Le portfolio en éducation : Concepts et usages »,
<http://isdm.univ.-th-fr/pdf/isdm18/27-eyssautier-pdf> (Consulté en décembre 2015).

DUROISIN. N, 2011, « Le portfolio, conceptions et modèles d'utilisation »,
<https://portail.umons.ac.be/FR/université/facultés/fpse/serviceeetr/methodo/recherches/recherchesencours/lesfaticulesurleportfoliounoutild'orientation.pdf> (Consulté en décembre 2015).

FARHANI. F, juin 2013, « LMD, e- learning et évaluation par e-portfolio : mythe ou réalité ? », <http://umc.edu.dz/revue/index.php/h/article/viewfile/1431/1541> (Consulté en février 2016).

GALLISSON. R, 1980, « D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères », Cité par NASRAOUI. F, 2006,
http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3554&Itemid=4 (Consulté en décembre 2015).

GAUBERT, 2009, « La démarche du portfolio en éducation »,
https://enspro.acnoumea.nc/IMG/pdf/La_demarche_du_portfolio_en_education_30_mars.pdf (Consulté en décembre 2015).

GOUPIL & LUSIGNAN, 1993, « Apprentissage et enseignant en milieu scolaire », cité par NASRAOUI. F, 2006,

http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3554&Itemid=4 (Consulté en décembre 2015).

HOLEC et LITTLE, 1979.1991, « Le portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation »,

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f9b> (Consulté en octobre 2015).

HOUSSAYE. J, 1988, « Le triangle pédagogique »,

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php> (Consulté en mai 2016).

KADA. S, 2010, « L'évaluation formative dans la motivation des apprenants du FLE : cas des apprenants en deuxième année secondaire », <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF18.pdf> (Consulté en décembre 2015).

JALBERT. P, avril-mai 1997, « Portfolio scolaire »,

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/gsc1/f1322645658_vp103_portfolio.pdf (Consulté en décembre 2015).

LACHAPELLE. C, 2002, « Le portfolio dans l'apprentissage »,

<http://www.clindoeilpedagogique.net/IMG/microsoft:powerpoint--portfolio-claudine1.ppt.pdf> (Consulté en décembre 2015).

LAZENBY-SIMPSON. B, 2012, « Le portfolio européen des langues pour migrants adultes. », www.coe.int/lang-migrants/fr (Consulté en octobre 2015).

LEGENDRE, 1993, « Les instruments pour l'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation »,

https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf (Consulté en février 2016).

LITTLE. D et PERCLOVA. R « Le portfolio européen des langues : Guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants. », <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f9c> (Consulté en octobre 2015).

LITTLE. D, FRANCIS et GOULLIER et HUGHES. G, 1991-2011, « Le portfolio européen des langues : Rétrospective », <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b8> (Consulté en décembre 2015).

Ministre de l'Education du Québec, mai 2002, « Le portfolio sur support numérique », http://eduscd.education.fr/numerique/dossier/archives/portfolionumerique/notion_de_portfolio (Consulté en février 2016).

NASRAOUI. F, 2006, « L'autoévaluation par la réécriture en tant qu'activité d'enseignement/apprentissage du FLE », http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3554&Itemid=4 (Consulté en décembre 2015).

PAULSON et MEYER, 1991, « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion », <http://Dbucheton-tréma,2003-trema-revues.org.pdf> (Consulté en février 2016).

PICH.C et SUMAN. M, « Pour une évaluation positive », www.script.lu/documentation/pdf/publi (Consulté en février 2016).

PORCHER. L, 1991, « Note sur l'évaluation » in langue française, n°36, Cité par KADA. S, 2010, <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF18.pdf> (Consulté en décembre 2015).

REY & all, 2006, « les compétences à l'école : apprentissage et évaluation », http://adnee2012.uni.lu/pdf2012/A14_01.pdf (Consulté en mars 2016).

ROMAINVILLE. M, 2002, « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire », www.cnesco.fr/.../Comparaison-internationale-sur-levaluation_Cnesco (Consulté en février 2016).

SCALLON. G, 1997, « Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autoévaluation », https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf (Consulté en février 2016).

SCALLON. G, 2000, « Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexion », <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf> (Consulté en décembre 2015).

SCALLON. G, 2003, « Le portfolio ou dossier d'apprentissage : Guide abrégé. », www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf (Consulté en décembre 2015).

SCHNEIDER. G et LENZ. P, 2001, « Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs », <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/source/Publication/Developers.guide.fr.pdf> (Consulté en octobre 2015).

SIMON et Foregte-Giroux, 1994, « Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions », <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf> (Consulté en décembre 2015).

WOLF, 1991, « Recension des écrits sur le portfolio et le e-portfolio en tant qu'outils pouvant favoriser l'insertion professionnelle en enseignement. », <http://www.insertion-qc.ca/IMG/pdf/Recesion-portfolio.pdf> (Consulté en décembre 2015).

ZEICHNER et HUTCHINSON, 2004, « Le portfolio européen des langues : Guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants », <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f9c> (Consulté en octobre 2015).

Annexes

Table des annexes

	Pages
Questionnaire destiné aux enseignants (annexe I)	1
Questionnaire destiné aux étudiants (annexe II)	3
Programme du module de l'écrit (annexe III)	5
Programme du module de l'oral (annexe IV)	6
Exemple de portfolio (annexe V)	7

Afin de réaliser notre recherche universitaire, ayant pour sujet : « portfolio et enseignement/apprentissage de licence de français langue étrangère chez les étudiants de première année de licence », nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

QUESTIONNAIRE :

➤ **Module :** Oral Ecrit

1-Quels sont vos différents contenus d'enseignement?

.....
.....
.....
.....

2-Evaluez-vous régulièrement vos apprenants ?

-Oui -Non

3-Si oui, pour quels objectifs ?

- Pour noter vos apprenants
- Pour s'assurer que les objectifs sont atteints
- Pour remédier aux carences
- Pour repérer les acquis et les difficultés de vos apprenants
- Pour avoir une idée du niveau de maîtrise de vos apprenants

4-A quel type d'évaluation recourez-vous le plus souvent ?

- Evaluation diagnostique
- Evaluation formative
- Evaluation sommative

-Autres évaluations (éventuellement) :

.....
.....

5-Lors des évaluations, vos apprenants sont- ils motivés ?

-Oui -Non

6-Utilisez-vous le portfolio comme outil d'évaluation des apprentissages ?

-Oui -Non -Jamais

Pourquoi ?.....
.....
.....

7-Du point de vue de l'évaluation, pensez-vous que le portfolio favorise le développement de l'autonomie des apprenants?

-Oui -Non

8-L'usage du portfolio en milieu universitaire n'est pas très répandu en Algérie. Pensez-vous qu'il soit utile de l'intégrer dans l'enseignement/apprentissage ?

-Oui -Non

Nous vous remercions à l'avance de votre coopération

Questionnaire destiné aux étudiants qui préparent une licence de Français

Dans le cadre d'une étude universitaire, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui porte sur l'évaluation.

1-De quelle(s) manière(s) l'enseignant évalue-t-il votre apprentissage ?

- Par des interrogations
- Par un exposé à faire ou à remettre

Autre(s) évaluation(s).....
.....
...

2- L'enseignant vous évalue :

- Une fois par semestre
- Deux fois par semestre
- Plus de deux fois par semestre

3-Lors des évaluations, l'enseignant vous note :

- Toujours

Si l'enseignant ne vous attribue pas de note, comment vous évalue-t-il ?

.....
.....
.....

4- Lors des évaluations, êtes-vous motivés ?

- Oui

- Non

- Parfois

5- Faites-vous de l'autoévaluation (autocorrection) ?

- Oui

- Non

6- Si vous corriger vos erreurs vous-mêmes, c'est :

- Une perte de temps

- Une stratégie

- Un travail de plus

7- Connaissez-vous le « portfolio européen des langues » ?

Si oui, vous arrive-t-il de l'utiliser ?

Qu'est-ce qu'il vous apporte ?

.....
.....
.....

Proposition de programme pour le module de l'écrit (3ème année)

	Catégories discursives	Genres de discours	Contenus discursifs	Contenus linguistiques
SEMESTRE				
SEMESTRE 02				
SEMESTRE 03				
SEMESTRE 04				
SEMESTRE 05	Les écrits politiques et sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - La lettre ouverte - L'appel 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer/introduire et développer un argument - Choisir un type d'argument - Approuver/réfuter une opinion - Rédiger un court appel à partir d'une affiche 	<ul style="list-style-type: none"> - L'accord et le désaccord - Le vocabulaire de l'appréciation - L'antonymie - Les articulateurs introducteurs d'arguments - L'expression de l'opposition - L'expression du but
SEMESTRE 06	Les écrits créatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Le théâtre - La nouvelle - Le poème 	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter des bulles de BD - Compléter des dialogues - Rédiger des vers alexandrins - Repérer les différentes étapes d'un récit - Rédiger l'état initial d'un récit - Rédiger l'état final d'un récit - Reconstituer des textes éclatés 	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression de la succession et de la chronologie - Le passé simple - Le discours direct

Planning semestriel de suivi pédagogique

Date	Objet	Obs.
Semaine du 13/11/11	-Prise de contact -Programme et méthode de travail à mettre en œuvre pour ce module - Modalités d'évaluation	
Semaine du 20/11/11	1- situation de communication: entretien d'embauche - être capable d'échanger lors d'un entretien d'embauche - décrire des compétences et des qualités professionnelles - parler de son expérience et de ses connaissances Compétence visée : compréhension orale Objectifs : - découvrir les différentes étapes d'un entretien d'embauche ; - identifier le registre de langue utilisé ; - distinguer les différentes formes de question. Points de langue: - lexique relatif au domaine professionnel ; - registre soutenu.	
Semaine du 27/11/11	1- situation de communication: entretien d'embauche Compétence visée : production orale - Réaliser un entretien d'embauche sous forme de jeu de rôle - Discussion collective (évaluation après chaque présentation)	
Semaine du 04/12/11	2- situation de communication: interview - demander/donner des informations Compétence visée : compréhension orale Objectifs : - découvrir la structure d'une interview (ouverture, phase de questionnement (noyau) et clôture de l'interview) ; - observation et comparaison de différentes manières d'ouvrir et de clore une interview ; - analyse des procédés linguistiques utilisés. Points de langue: lexique thématique	
Semaine du 11/12/11	2- situation de communication: interview Compétence visée : production orale - Réaliser une interview sous forme de jeu de rôle - Discussion collective (évaluation après chaque présentation)	
Semaine du 08/01/12	Evaluation	
Semaine du 15/01/12	compétence visée: savoir synthétiser à l'oral - écouter, extraire l'essentiel et organiser les idées clés - écouter et reformuler l'indispensable Points linguistiques: procédés de reformulation, articulateurs,	
Semaine du 22/01/12	compétence visée: savoir synthétiser à l'oral - écouter, comprendre et synthétiser	
Semaine du 29	Evaluation	

Exemple de portfolio

Qu'est-ce que le portfolio ?

Le portfolio se présente comme un outil pédagogique qui assure une régulation continue des apprentissages grâce à l'autoévaluation des apprentissages et permet ainsi à l'apprenant de planifier et d'évaluer ses compétences langagières.

Comment l'utiliser ?

La première partie du portfolio, « **Je suis plurilingue** », vous permet de faire le point sur vos contacts avec différentes langues et cultures. La deuxième partie, « **je fais le point** », vous permet de vous autoévaluer par rapport au contenu d'enseignement des modules de l'oral et de l'écrit. Le portfolio vous permet de voir les objectifs atteints et les difficultés que vous devez surmonter. Pour commencer vous répondez aux questions proposées dans la première partie, ensuite dans la deuxième vous cochez les cases correspondant à vos compétences.

Vous avez le choix entre trois possibilités :

😊 Je sais le faire sans difficulté

😐 Je ne sais pas très bien le faire

☹️ Je ne sais pas le faire

« Je suis plurilingue »

Vous avez, comme chaque individu, des contacts avec d'autres langues et d'autres cultures. Quels sont-ils ?

Mes contacts avec les langues

Chez moi, avec ma famille, on parle :

.....

Avec mes amis, on parle :

.....

A l'université, je parle :

. Avec mes enseignants :.....

. Avec les étudiants :.....

. Au département :.....

Sur les réseaux sociaux, je parle en :

.....

Les autres situations où je parle le français (la poste, les transports, la boulangerie, etc.) :

.....

J'ai rencontré et communiqué avec des étrangers qui venaient de :

.....

J'apprends ces langues étrangères :

.....

Mes contacts avec les autres cultures

Je suis allé en vacances dans ces pays :

.....

J'écoute de la musique en :

.....

J'ai lu un roman en :

.....

Je lis des journaux en :

.....

Je regarde des émissions à la télévision sur des chaînes en :

.....

Dans ma ville, mon quartier, je connais des gens d'autres cultures :

.....

J'ai des connaissances sur la culture :

.....

J'ai visité un musée, j'ai vu une exposition sur un artiste étranger :

.....

« Je fais le point »

Quand j'écoute, je comprends :



<u>Contenu 1 :</u> L'entretien d'embauche	- les échanges lors d'un entretien d'embauche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- la description des compétences et des qualités professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- les différentes étapes d'un entretien d'embauche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- les différentes formes de questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- le lexique spécifique à un entretien d'embauche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- le registre de langue utilisé lors d'un entretien d'embauche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans une situation de communication, je « peux » :



	- décrire mes compétences et mes qualités professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- parler de mes expériences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- parler de mes formations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- parler des langues que je connais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- parler de mes loisirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quand j'écoute, je comprends :



<u>Contenu 2 :</u> L'interview (en tant qu'interviewer et interviewé)	- les informations données par une personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- la structure d'une interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- les différentes façons de commencer et de finir une interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- les procédés linguistiques utilisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- le lexique thématique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans une situation de communication, je « peux » :



- demander des informations à une personne

- donner des informations à une personne

Rapport-Gratuit.com

« Je fais le point »

Quand je lis, je comprends :



<p><u>Contenu1 :</u></p> <p>Les écrits politiques et sociaux (la lettre ouverte et l'appel)</p>	- le but de la lettre ouverte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- la thèse défendue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- les arguments et exemples utilisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- l'expression de l'opposition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- l'utilité des articulateurs logiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je peux écrire ou décrire :



- une lettre ouverte en respectant les normes graphiques de ce genre de texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- une thèse en l'appuyant par des arguments solides	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- le plan de la lettre ouverte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- une thèse en la défendant avec mon opinion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- les formules de politesses et de salutations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- mes arguments d'une manière organisée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- un appel et capter l'attention du lecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quand je lis, je comprends :



Contenu 2 :

**Les écrits
créatifs (le
théâtre, la
poésie)**

Le théâtre

- les jeux de rôle joués dans une scène de théâtre
- le but d'une pièce de théâtre
- la succession des répliques
(qui parle, à qui, pourquoi)
- l'illusion du réel utilisé dans le théâtre
- la structure d'une pièce de théâtre
- les didascalies qui accompagnent les répliques

La poésie

- les différents thèmes traités dans la poésie
- le lexique utilisé dans un poème

Je peux écrire ou décrire :



- des vers alexandrins
- les différentes étapes d'un récit
- l'état initial et final d'un récit
- les verbes au passé simple dans
les actes de parole
- le discours direct
- des dialogues et les compléter